Année universitaire 2014-2015

Masters Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Professeur des écoles

2ème année

Lire et philosopher pour mieux comprendre et gérer l'expression de sa colère au cycle 3

Présenté par Nathalie ASTIER-PERRET

Mémoire encadré par Mmes Vanessa BACQUELE et Sylvie FARRE

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier les vingt-deux élèves de cycle 3 de l'école primaire d'Hauteville-Gondon qui ont participé avec enthousiasme au travail qui leur a été proposé tout au long de cette expérimentation.

Ma reconnaissance va également à la directrice, aux enseignantes et à l'ensemble de l'équipe éducative de l'école d'Hauteville-Gondon qui m'ont accordé leur confiance, leur aide et leur soutien sans faille à la réalisation de ce mémoire.

Enfin, ma gratitude revient à Mesdames Bacquelé et Farré qui ont encadré mon mémoire. Patientes, encourageantes et disponibles, elles ont toujours été de bons conseils. Elles ont su m'apporter une aide précieuse pour m'orienter tout au long de la mise en pratique et de la rédaction de ce mémoire.

Lire et philosopher pour mieux comprendre et gérer l'expression de sa colère au cycle 3

Introduction 5

1 Cadre théorique 6

1.1 Les émotions chez l'enfant 6

1.1.1 Définition d'une émotion 6
1.1.2 Rôles des émotions 6
1.1.3 Le développement des émotions chez l'enfant 8

1.2 La littérature de jeunesse à l'école. 9

1.2.1 Cadrage institutionnel 9
1.2.2 Pratiques de la littérature en classe 10
1.2.3 La littérature de jeunesse au cœur du développement de l'enfant 12

1.3 Intérêt des débats philosophiques dans l'appropriation du savoir 13

1.3.1 Les compétences à travailler au sein d'un débat philosophique 13
1.3.2 La philosophie à l'école 13

1.4 Problématique 15

2 Méthodologie 15

2.1 Participants 15

2.2 Procédure et supports 16

2.2.1 Description des séances 17
2.2.1.1 Séance 1 : Recueil des conceptions initiales 17
2.2.1.2 Séances 2 et 4 : Littérature jeunesse 17
2.2.1.3 Séances 3, 5, 6 et 7 : Débats philosophiques 19
2.2.1.4 Séance 8 : Evaluation : recueil des conceptions finales 20
2.2.1.5 Séance 9 : Auto-positionnement des élèves 20

2.3 Outils de récolte de données 21

3 Résultats 22

3.1 Phase pré-test : Conceptions initiales 22

3.2 Débat - La colère : Qu'est ce que c'est ? 23

3.3 Débat : La colère : D'où vient-elle ? Quelles raisons me mettent en colère ? .. 24

3.4 Débat : La colère : A quoi ça sert ? 25
3.5 Débat : La colère : Comment peut-on faire pour la gérer ? 26
3.6 Phase post-test : Conceptions finales 27
3.7 Auto-positionnement élèves 28
3.8 Comportements observés par l'équipe éducative post-expérimentation 29
4 Discussion 30
4.1 Re-contextualisation 30
4.2 Analyse des résultats et mise en lien avec les recherches antérieures 30
4.3 Limites, perspectives et enrichissement professionnel 32
4.3.1 Critiques et perspectives 32
4.3.2 Enrichissement de la pratique professionnelle 33
Conclusion 34
5 Bibliographie 35
6 Annexes 36

Introduction

Je suis affectée dans le cadre de mon année de professeur des écoles stagiaire, à l'école primaire publique d'Hauteville-Gondon en Tarentaise. Cette école située en milieu rural-montagnard accueille cette année 52 élèves répartis dans trois classes.
Je suis en charge à mi-temps sur les fins de semaine, de la classe du cycle 3. Au cours des deux premières périodes de cette année scolaire, j'ai pu découvrir et apprendre à connaitre mes élèves. Voir évoluer le groupe classe nouvellement constitué m'a permis de constater que les élèves adoptaient des comportements « débordants » dès lors qu'ils étaient confrontés à une contrariété ou à un conflit.

À la vue de ces problèmes de comportements, je me suis questionnée afin de mettre en place un travail fondé sur la gestion des émotions. Comment mettre en œuvre un travail qui permettrait à mes élèves de mieux comprendre les émotions qu'ils ressentent, en particulier celle de la colère, et les inciter à réagir en adéquation avec les règles de la société ? Ce travail élaboré a pour objectif de leur permettre de prendre conscience de la colère, des conséquences que cette émotion a sur eux, de recenser les comportements que cette émotion entraine et de leur donner des outils afin de leur permettre de mieux la gérer.

Après avoir défini ce que sont les émotions, nous détaillerons leurs rôles dans la construction de la personne et les différentes phases de développement des émotions de l'enfant.
Puis, nous nous intéresserons à l'enseignement de la littérature et nous réfléchirons à ses apports dans la construction de soi et la gestion des émotions. Quel est son rôle et quelles sont les préconisations des textes officiels concernant cette discipline ? Quels objectifs sont poursuivis dans son enseignement au cycle des approfondissements ? Enfin nous analyserons le rôle occupé par la littérature dans le développement de l'enfant.
Pour terminer, nous verrons en quoi le recours à des débats philosophiques peut être un outil intéressant dans la réflexion et l'appropriation du savoir des élèves.

1 Cadre théorique

1.1 Les émotions chez l'enfant

1.1.1 Définition d'une émotion

Définir ce qu'est une émotion n'est pas chose aisée. En effet, les études consacrées à la psychologie des émotions sont plutôt récentes puisqu'elles connaissent un pic dans les années 2000. Étant nombreuses et nous nous accordons sur cette définition de Griede, Speelman et Jansveld : « Une émotion est un état affectif où on éprouve joie, deuil, crainte, haine, etc. qui se distingue de la raison ou de la volonté » (2011, p. 5). Les émotions sont le reflet de ce qui se passent autour et à l'intérieur de nous. Elles s'accompagnent habituellement de changements corporels ou physiques, comme un battement de coeur ou une transpiration plus forts. Les émotions dirigent nos actions et notre raison ne peut à elle seule en être directrice. Comme l'expliquent Griede et al. « quand quelque chose arrive ou quand nous observons quelque chose, nous sentons habituellement une émotion, ensuite nous pensons et finalement nous agissons » (2011, p. 5). Ce constat nous amène à nous questionner sur le rôle que jouent nos émotions dans notre vie.

1.1.2 Rôles des émotions

Le questionnement engagé autour du rôle des émotions va nous permettre de comprendre la place que prennent les émotions dans notre façon de nous comporter. Comme l'expliquent Griede et al., « Les émotions sont fonctionnelles » (2011, p. 6). Elles sont là pour nous permettre de réagir face à une situation que nous percevons comme un danger. Elles peuvent également nous permettre une prise de décision en accord avec notre ressenti. Les émotions sont donc une source d'informations que nous prenons en compte dans les choix que nous devons faire au quotidien. Une autre fonction énoncée par Griede et al. (2011), apporte aux émotions la vocation de nous permettre de fixer nos limites. Les émotions seraient donc là pour nous avertir et nous permettre de protéger notre santé physique et mentale. Nous fixons nos limites face à une situation dérangeante ou dangereuse qui n'est pas en accord avec nos convictions ou notre personnalité.

Les émotions jouent également un rôle dans notre communication. En effet, la communication non verbale est principalement guidée par nos émotions. La variété de nos expressions du visage traduit les émotions qui nous traversent. Un sourcil relevé laissera transparaitre une inquiétude alors qu'un sourire affiché sur notre visage amènera les autres à penser que nous

éprouvons de la joie. Cette fonctionnalité des émotions a un rôle à jouer dans l'interaction avec les autres et l'empathie que nous pouvons avoir à leur égard et réciproquement.
Dans le Traité de psychologie des émotions, Sander et Scherer (2009, p. 14) expliquent que

> « L'expression d'une émotion d'un organisme permet aux autres d'inférer non seulement la réaction de l'émetteur à un évènement ou une action particulière, mais elle transmet aussi une certaine tendance à l'action ce qui peut influencer le processus d'interaction qui s'ensuit. »

Ainsi, nous pouvons comprendre que nos émotions conditionnent non seulement notre comportement, mais vont également avoir un impact sur les autres et la relation que nous allons pouvoir créer avec eux.

Nos émotions nous dirigent dans les rapports que nous entretenons avec les autres. Cependant, nous devrions être à même de gérer nos émotions et modifier nos comportements, dès lors qu'ils nous handicapent dans notre vie sociale. Ce travail ne peut s'engager que par la prise de conscience et le recul que nous pouvons avoir sur nos émotions et le comportement qui en découle. Cette prise de conscience et ce travail réflexif peuvent être engagés à tout âge. En accord avec les capacités cognitives dépendantes de l'âge du sujet, la démarche de réflexion et de prise de conscience, vont permettre une évolution dans le comportement en société.

Aussi, il semble essentiel de donner aux enfants l'opportunité d'acquérir une connaissance suffisante d'eux-mêmes, de leur propre fonctionnement, afin qu'ils soient en mesure de réagir et d'interagir en société. Certains enfants vivant dans un environnement familial stable et équilibré vont accéder à ce savoir implicite par eux-mêmes. A contrario, d'autres vivant dans un environnement où les émotions des tiers sont mal gérées, ne disposeront pas d'un modèle structurant pour pouvoir mener à bien cet apprentissage. L'apprentissage des émotions doit donc amener les élèves à reconnaitre leurs émotions, à en connaitre les origines, à savoir les nommer pour pouvoir ensuite les appréhender et les gérer d'une manière culturellement appropriée.
Un enfant a besoin d'apprendre que, lorsqu'il se fâche, il ne devrait pas devenir physiquement agressif envers les autres, mais devrait essayer de parler de ses émotions avec les pairs et les adultes qu'il connait bien. L'habileté d'exprimer et de gérer les émotions ainsi que la capacité de reconnaitre et de gérer les émotions des autres, sont des mécanismes puissants pour faire face. Ils renforceront la force des enfants dans des situations difficiles (Griede et al., 2011).

1.1.3 Le développement des émotions chez l'enfant

Le développement des émotions chez l'enfant se déroule par phases. Pour décrire et comprendre ces différentes phases, nos recherches se sont essentiellement appuyées sur le travail de Louise Lafortune, Pierre-André Doudin, Francisco Pons et Dawson R.Hancock (2004). Ces chercheurs indiquent qu'il existe trois stades dans le développement de la compréhension des émotions chez les enfants.

Le premier stade qui intervient entre deux ans et quatre/cinq ans peut être qualifié comme celui de la compréhension des dimensions externes des émotions. Trois composantes de la compréhension des émotions émergent à cette période : la catégorisation verbale de certaines émotions de base (joie, tristesse, peur ou colère), la compréhension de l'incidence de certaines causes externes des émotions et enfin à partir de quatre ou cinq ans la compréhension de l'incidence de souvenirs sur les émotions.

Un deuxième stade (de quatre/cinq ans à huit/neuf ans) introduit trois nouvelles composantes de la compréhension des émotions. Ce stade peut être qualifié comme celui de la compréhension des dimensions internes des émotions. En effet, à partir de quatre/cinq ans, l'enfant commence à comprendre l'influence des désirs sur les émotions. Vers six ou sept ans, l'enfant commence à comprendre en plus le rôle des connaissances sur les émotions. Par exemple, une personne est triste parce qu'elle pense avoir perdu pour toujours son objet favori, alors qu'en réalité cet objet n'est que momentanément égaré. Enfin, c'est à cette période qu'il commence à appréhender les distinctions entre apparence et réalité d'une émotion.

Le troisième stade du développement de la compréhension des émotions qui s'étend de huit/neuf ans à onze/douze ans environ est qualifié de complexe. Trois nouvelles composantes émergent lors de ce stade. A partir de huit ou neuf ans, l'enfant commence à comprendre l'incidence des règles morales sur certaines émotions : par exemple, une personne peut se sentir coupable si elle a commis un acte moralement répréhensible, comme voler un objet désiré ou mentir, ou au contraire être fière si elle a effectué un acte moralement valorisé comme résister à la tentation ou se sacrifier en faveur d'une autre personne. Vers neuf ou dix ans, l'enfant commence à comprendre également la nature des émotions mixtes : par exemple, une personne peut ressentir en même temps des émotions de valence différente (ambivalence) voire opposée (conflit), une personne peut être heureuse de retrouver son animal favori et en même temps triste de voir que son animal est blessé. Vers onze ou douze ans, l'enfant

commence à comprendre en plus comment contrôler ce qu'il ressent efficacement : par exemple, penser à quelque chose d'agréable peut aider à ne plus être triste, penser à quelque chose de triste permet d'arrêter de rire, parler d'une émotion désagréable peut réduire son intensité.

Aussi la compréhension des émotions que ressent un enfant, en lien avec son âge, va lui permettre de rentrer plus facilement dans l'apprentissage et d'acquérir les compétences attendues de lui. Selon Sander et Scherer, "ce statut privilégié de l'émotion dans l'esprit humain révèle que l'émotion est au coeur de la cognition, et cela pas seulement d'un point de vue métaphorique" (2009, Avant-propos, p.X).

Ainsi, les émotions jouent un rôle dans le savoir et l'apprentissage d'un enfant. Un enfant qui maitrise mal ses émotions et se laisse déborder par elles, ne peut pas cognitivement être disponible pour mener à bien ses apprentissages. Dès lors, l'école a un rôle à jouer dans l'apprentissage des émotions chez les enfants, et ce dès le plus jeune âge. Comme nous l'avons vu précédemment, les différents stades de développement des émotions se déroulent lorsque les enfants sont scolarisés. L'école vise l'acquisition des compétences relevant du vivre-ensemble pour tous les élèves. A travers les enseignements et la vie en collectivité, les enfants vont expérimenter et tester leurs émotions et les limites imposées par la vie en société. L'enseignant dispose de divers outils pour amener les élèves à réfléchir sur eux-mêmes, sur ce qu'ils ressentent et sur leurs comportements. La littérature de jeunesse et en particulier les albums sont propices à ces apprentissages.

1.2 La littérature de jeunesse à l'école.

La littérature désigne l'ensemble des œuvres écrites ou orales auxquelles on reconnait une finalité esthétique (Miri, Rabany, 2004). Ces œuvres sont considérées du point de vue du pays, de l'époque, du milieu où elles s'inscrivent, du genre auquel elles appartiennent. Comme son nom l'indique, a priori « la littérature de jeunesse » se pose comme un genre désignant un public particulier. Elle est une littérature destinée à un public identifié comme jeune.

1.2.1 Cadrage institutionnel

Les instructions officielles de 2008 indiquent que :

> « Le programme de littérature vise à donner à chaque élève un répertoire de références appropriées à son âge, puisées dans le patrimoine et dans la littérature de jeunesse d'hier et d'aujourd'hui ; il participe ainsi à la constitution d'une culture littéraire commune. »

En vue d'acquérir cette culture littéraire commune, les élèves doivent lire intégralement chaque année des ouvrages relevant de divers genres appartenant aux classiques de l'enfance et à la liste de littérature jeunesse publiée par le ministère de l'éducation nationale.
Ces lectures sont conduites avec le souci de développer chez l'élève le plaisir de lire. Un objectif de compréhension doit être également poursuivi afin de former des élèves lecteurs.
Comme le proposent les programmes de littérature du cycle 3, les pratiques de classe liées la littérature sont diverses et variées. Ainsi,

> « Les élèves rendent compte de leur lecture, expriment leurs réactions ou leurs points de vue et échangent entre eux sur ces sujets, mettent en relation des textes entre eux (auteurs, thèmes, sentiments exprimés, personnages, événements, situation spatiale ou temporelle, tonalité comique ou tragique...). »

Ces pratiques de classe, propres à chaque enseignant, qui apporte sa personnalité dans ce travail, peuvent tout de même être recensées et catégorisées autour de quatre pratiques majeures.

1.2.2 Pratiques de la littérature en classe

La littérature en classe doit être travaillée autour de différents axes. C'est à cette condition que les élèves seront en mesure d'acquérir la culture littéraire attendue d'eux à la fin du cycle des approfondissements. Comme l'indiquent les documents d'accompagnement de littérature de 2008 de ce cycle, « une culture littéraire se constitue par la fréquentation régulière des œuvres ». Aussi ce travail autour de la littérature doit être mené à un rythme hebdomadaire au sein de la classe. Le travail que mène l'enseignant dans sa classe doit permettre aux élèves d'être en mesure de se souvenir des lectures mais également d'être capables de relier des œuvres entres elles.
Les séquences pédagogiques qui sont proposées aux élèves devront, et ce indépendamment de l'œuvre étudiée (d'un poème ou d'une œuvre intégrale par exemple), être limitée dans le temps. En effet, au-delà de deux semaines, l'enfant aura du mal à faire ce travail de mémorisation qui est attendu de lui et risque d'éprouver une certaine lassitude face à l'œuvre travaillée.
Parmi les différents axes préconisés par le ministère de l'éducation nationale dans le document d'accompagnement des programmes (2008), la lecture et la compréhension des œuvres par les élèves sont l'objectif premier. Pour ce faire, l'enseignant dispose de quatre instruments pour faire parcourir le texte aux élèves. Il peut soit procéder à une lecture offerte pour la classe, demander aux élèves de faire une lecture silencieuse de l'œuvre, proposer un

résumé partiel de l'œuvre ou bien encore demander aux élèves de faire une lecture à haute voix à tour de rôle. L'importance du rôle de l'enseignant dans l'interaction avec les élèves et l'aide qu'il pourra leur apporter pour pallier une difficulté de mémorisation dans un passage complexe de lecture est primordiale.

En effet, l'enseignant vise également un objectif de compréhension pour ses élèves et se place en support pour les aider dans l'acquisition de cette compétence. Catherine Tauveron (2002) indique que la compréhension d'un récit demandée à minima à un élève à l'école élémentaire est l'identification des personnages en présence, leurs buts et rôles respectifs dans l'action, les relations familiales affectives et sociales qui les unissent et la capacité à reformuler les grandes lignes de l'intrigue.

La compréhension se travaille collégialement autour de discussions pour vérifier, valider ou invalider la compréhension des élèves. Il est intéressant de marquer des pauses dans la lecture et de demander aux élèves de rappeler le passage lu et de se projeter dans la suite de l'histoire. Ces temps de discussions vont permettre à l'enseignant de corriger toute éventuelle incompréhension de la part des élèves.

Les difficultés de compréhension et d'interprétation que rencontre un élève dans sa pratique de lecture peuvent être dues à l'élève lui-même ou être imputées à l'auteur du texte. En effet, des difficultés cognitives et culturelles peuvent entravées la compréhension du lecteur face à un texte ne présentant pourtant pas de difficultés majeures. Cependant, les auteurs cherchent également à créer des textes qui laissent apparaitre des blancs sémantiques. Dans la littérature de jeunesse, il existe des récits qui conduisent délibérément le lecteur à une compréhension erronée ou qui empêchent délibérément la compréhension immédiate. Ces textes sont qualifiés par Catherine Tauveron « de textes résistants » (2002, p. 37).

Ainsi pour cette auteure, il existe deux grands types de textes résistants : les textes « proliférants » et les textes « réticents ». Les textes proliférants parce qu' « ils sont localement ou globalement polysémiques posent des problèmes d'interprétation ou invitent le lecteur à lui poser des problèmes d'interprétation » (2002, p. 37). Les textes réticents, quant à eux, posent délibérément des problèmes de compréhension. On trouve parmi ces textes, des textes qui par des indices ambigus, des rétentions d'informations conduisent le lecteur à une compréhension erronée. Il existe également des textes qui ne permettent pas une compréhension immédiate de l'histoire suite à un point de vue inattendu de l'auteur, une perturbation de l'ordre chronologique du récit ou bien encore à une contradiction entre le texte et l'image.

Le recours à l'image vient en support de la compréhension des élèves. En effet, de nombreuses œuvres de littérature jeunesse s'appuient sur l'image pour illustrer le récit. Les albums en sont un merveilleux exemple. L'image peut investir différents rôles tout au long de la lecture. Parfois facilitatrice, elle vient en soutien au texte, parfois dérangeante, elle apporte des informations contraires à la lecture. « C'est donc bien l'ensemble texte/images qui, le plus souvent, doit être compris et interprété par l'élève » (Ministère de l'éducation nationale, 2008).

Enfin, l'interprétation des œuvres littéraires par les élèves est également un objectif à travailler, au sein de la classe. La lecture d'œuvres littéraires va amener l'élève à les interpréter selon son histoire, ses connaissances, ses expériences, ses sensibilités. L'interprétation littéraire va offrir aux élèves la possibilité d'échanger sur leurs émotions et leurs jugements ressentis lors de la lecture. Anne Perrin (2010, p. 12) explique que :

> « La fiction crée un univers particulier qui s'inspire du réel, le décrit, le dépasse ou le transcende. Elle offre donc ainsi une fenêtre ouverte sur le monde et sur l'individu qui permet de mieux le comprendre, le ressentir, le juger. »

1.2.3 La littérature de jeunesse au cœur du développement de l'enfant

La littérature pour la jeunesse aborde de nos jours tous les sujets sociétaux. L'offre éditoriale a connu un développement exponentiel et les ressources à la disposition de l'enseignant sont riches et nombreuses. Diverses stratégies d'écriture mises en œuvre par des auteurs pour respecter l'âge du destinataire sans affadir ou édulcorer des questions longtemps restées taboues dans la littérature enfantine sont employées. Les sujets forts et difficiles sont désormais véhiculées par un autre langage, garant du respect du jeune lecteur et soucieux de sa nature spécifiquement littéraire.

Les travaux sur la psychologie de l'enfant ont mis en lumière que l'enfant se posait dès son plus jeune âge des questions essentielles sur la vie et sur l'existence et qu'il éprouvait des angoisses qu'il devait affronter pour grandir. A partir de ce constat, la littérature peut jouer un rôle dans le développement de l'enfant et la gestion de ses angoisses. A la lecture d'un album, l'enfant pour s'investir dans l'histoire, va faire un transfert et s'identifier inconsciemment au personnage principal. Comme l'explique Anne Perrin, « la portée symbolique d'une œuvre littéraire va permettre au lecteur de mettre une distance nécessaire à l'apprentissage » (2010, p. 16).

Dès lors, l'enfant va accepter de s'engager dans l'histoire et va ainsi pouvoir accéder à ses angoisses et les calmer.

La littérature de jeunesse permet donc une mise à distance pour l'enfant des problèmes que le héros peut rencontrer. Cette mise à distance est nécessaire dans la construction de l'enfant, de son rapport à l'autre et dans la structuration de sa personnalité. Anne Perrin explique que « l'expérience sensible vécut dans l'activité lectrice peut déboucher sur un apprentissage et permettre au jeune de revenir sur son propre vécu, à condition qu'elle soit verbalisée et/ou analysée ». (2010, p. 26)

1.3 Intérêt des débats philosophiques dans l'appropriation du savoir

Chacun est en mesure de se questionner sur l'intérêt d'utiliser des débats philosophiques en classe et l'appropriation du savoir que font les élèves dans le cadre de ce genre de pratique. Comme l'annonce Edwige Chirouter, « le texte est un support privilégié pour apprendre à philosopher » (2007, p. 17). Cependant, il ne suffit pas de discuter d'un thème philosophique pour philosopher.

1.3.1 Les compétences à travailler au sein d'un débat philosophique

Comme l'indique Michel Tozzi, « La discussion à visée philosophique est un échange entre élèves animé par l'enseignant. Celui-ci veille à ce qu'il y ait une certaine rigueur dans les différents processus de pensée : la problématisation, la conceptualisation et l'argumentation » (2012).

Cette démarche philosophique va permettre d'aider l'élève à adopter une posture réflexive en apprenant à relativiser, à distinguer les points de vue, à les mettre en perspective, à gérer ses émotions, à identifier ses sources, à prendre confiance en lui. Cette pratique récente, puisqu'elle n'est apparue dans les programmes que depuis 2002, favorise le vivre ensemble et permet de travailler de nombreuses compétences que l'élève doit acquérir tout au long de l'école primaire. En effet, les discussions à visée philosophique permettent une approche transdisciplinaire en mettant l'accent sur les compétences sociales et civiques, la maitrise de la langue française et l'autonomie et l'initiative.

1.3.2 La philosophie à l'école

Philosopher à l'école permet de construire sa pensée. Cela permet de promouvoir une pensée autonome qui se développe par l'interaction avec les autres et par une remise en question de sa propre façon de penser. Les élèves sont ensemble amenés à se questionner sur les valeurs

fondamentales démocratiques, éthiques et sociales et à échanger au regard des règles préalablement établies, comprises et acceptées par tous. Aucune réponse toute faite ne leur est apportée, c'est ensemble qu'ils doivent parvenir à trouver une réponse satisfaisante pour chacun au regard des fondements de la démocratie et de l'éthique. Le débat philosophique porte sur des thèmes universels communs à tous les hommes présentant des dilemmes moraux. Cependant, la problématique pour qu'elle soit philosophique doit répondre à quatre critères, proposés par François Galichet (2004) :

- L'universalité : le sujet doit concerner tout individu, quels que soient son époque, son milieu, son pays.
- L'implication : le sujet doit concerner ma vie, mes choix, ma manière d'exister.
- L'irréalité : le sujet ne peut faire l'objet d'une vérification expérimentale ; la réponse définitive demeure toujours en suspens.
- La totalisation : toutes les questions du sujet renvoient les unes aux autres.

Le rôle de l'enseignant dans le cadre d'un débat philosophique se décline autour de différentes temporalités. Il devra en amont préparer le débat, c'est à dire anticiper les réactions, les préjugés des élèves liés à la problématique et maitriser les savoirs s'y rattachant. Dans le cadre de cette préparation, l'enseignant devra également anticiper les difficultés et les incompréhensions que les élèves pourraient rencontrer. Les choix pédagogiques de l'enseignant dans l'attribution de rôles aux élèves, de la disposition de la classe ou de la répartition de la parole sont prépondérants afin de permettre aux élèves de débattre dans de bonnes conditions. C'est ce qu'explique Nicola Go lorsqu'il indique que le rôle de l'enseignant consiste « à organiser le milieu et contraindre les interactions de sortes que progressivement s'instaurent des rapports d'auto-organisation. Il lui reste alors à accompagner et à contraindre les apprentissages individuels et collectif par son expertise didactique » (2010, p. 36). L'enseignant devient le garant du bon fonctionnement du débat et le gardien de l'éthique. Les élèves gagnent en autonomie et s'approprient la notion. L'enseignant est là pour évoquer les contradictions, relancer la discussion grâce à de nouvelles questions en s'appuyant sur d'autres points de vue afin d'expliciter les concepts et de problématiser la notion en jeu. A la fin du débat, l'enseignant assumera le rôle du synthétiseur, en veillant à faire consigner dans les traces écrites les notions à mémoriser par les élèves qui pourront ainsi être évaluées.

La philosophie est une science qui permet à l'individu de réfléchir sur les problèmes sociétaux et définir ses valeurs et un modèle de pensée. La pratique de la philosophie demande une prise de distance et une réflexion sur les questions qui sont en jeu. En cela, la philosophie et la littérature de jeunesse permettent une double distanciation dans la réflexion qui est demandée aux élèves.

1.4 Problématique

Nous avons vu jusqu'alors que la littérature jeunesse occupait une place incontestable au sein de l'école et qu'elle favorisait le développement de l'enfant sous plusieurs aspects.
Toutefois, il semble intéressant de mettre ces propos théoriques en parallèle avec les pratiques réalisées en classe pour mieux cerner l'utilisation de la littérature jeunesse et les apports qu'elle amène aux élèves. De ce postulat, plusieurs questionnements émergent. La littérature jeunesse permet-elle une meilleure compréhension des émotions et existe t'il un transfert possible de la fiction (personnages des albums) vers la réalité (comportements des élèves) ? Une bonne gestion des émotions a t-elle un impact sur l'intégration scolaire et la réussite scolaire ? De quels moyens dispose un enfant pour exprimer ses émotions ? Quelle est l'origine d'un problème de gestion des émotions chez l'enfant et existe t'il des facteurs aggravants de ce type de comportement ? Ces questionnements nous amènent à nous demander **dans quelle mesure l'étude d'albums de littérature de jeunesse conduit-elle les élèves à mieux gérer leurs émotions ?**
À partir de ces questionnements, nous postulons que l'étude d'œuvres de littérature de jeunesse autour de la colère couplée à des débats philosophiques va permettre aux élèves de mieux comprendre les processus liés à la colère. Dès lors, les élèves seront capables de mieux gérer leur colère.

2 Méthodologie

2.1 Participants

L'école primaire publique d'Hauteville-Gondon en Tarentaise est située en milieu rural-montagnard. Cette année, elle accueille 52 élèves répartis dans trois classes comme suit :

Cycle 1 (PS-MS-GS) : 15 élèves

Cycle 2 (CP-CE1) : 15 élèves

Cycle 3 (CE2-CM1-CM2) : 22 élèves

Le sujet d'étude se destine à la classe de cycle 3 de l'école d'Hauteville-Gondon. La classe est composée de vingt-deux élèves répartis comme suit :

	Filles	Garçons	Total	Age
CE2	4	5	**9**	8 ans
CM1	4	5	**9**	9 ans (une élève a 10 ans)
CM2	4	0	**4**	10 ans
Total	**12**	**10**	**22**	

2.2 Procédure et supports

La séquence élaborée s'est déroulée sur une période de six semaines (sur les fins de semaine) pour prendre fin au début des vacances de printemps. Voici ci-dessous le chronogramme de la séquence mise en œuvre.

CHRONOGRAMME DE LA SEQUENCE

Gestion des émotions : La colère

Activités	*Semaine 10*			*Semaine 11*		*Semaine 12*			*Semaine 13*		*Semaine 14*			*Semaine 15*	
	04-mars	*05-mars*	*06-mars*	*12-mars*	*13-mars*	*18-mars*	*19-mars*	*20-mars*	*26-mars*	*27-mars*	*01-avr*	*02-avr*	*03-avr*	*09-avr*	*10-avr*
Séance 1 Recueil des conceptions initiales *Administration du questionnaire*															
Séance 2 Littérature jeunesse *"Zékéyé et la colère du dragon"*															
Séance 3 Débat philosophique La colère : qu'est ce que c'est ?															
Séance 4 Littérature jeunesse *"Un petit tourbillon de colère"*															
Séance 5 Débat philosophique La colère : d'où vient-elle ?															
Séance 6 Débat philosophique La colère : A quoi elle sert ?															
Séance 7 Débat philosophique La colère : comment peut-on faire pour la gérer ?															
Séance 8 Recueil des conceptions finales *Administration du questionnaire*															
Evaluation de la part de l'équipe éducative															
Autopositionnement des élèves *Diagramme individuel à compléter par les élèves*															

Activité individuelle

Activités réalisées en groupe classe

Activités avec prise en charge de rôle par les élèves

Activité réalisée par l'équipe éducative (temps de classe, récréation, garderie, cantine et TAP)

Nous avons fait le choix de limiter la phase d'entrainement sur trois semaines afin de permettre aux élèves de rester très investis dans le débat. À la suite de cette phase d'entrainement, une semaine sans intervention a été planifiée afin de permettre aux élèves d'assimiler le contenu des différentes séances. Ce temps est nécessaire afin qu'ils puissent avoir un regard nouveau sur le questionnaire de la phase de post-test et ainsi remobiliser les

apprentissages acquis qui leur sont propres. De même, la phase d'évaluation externe de l'équipe éducative n'a débuté qu'une semaine après la fin de la phase d'entrainement pour les mêmes raisons. Enfin, deux semaines séparent la fin de l'expérimentation et le travail d'auto-positionnement des élèves. Ce temps est également nécessaire pour permettre aux élèves de prendre conscience du travail assimilé et de mesurer les répercussions du travail sur leur comportement dans la vie de tous les jours. La séquence (cf. annexe 1) est composée de neuf séances d'une durée allant de trente à quarante-cinq minutes chacune.

2.2.1 Description des séances

2.2.1.1 Séance 1 : Recueil des conceptions initiales

La première séance consacrée au recueil des conceptions initiales des élèves a permis d'introduire le thème de la séquence : Une émotion : la colère. Nous avons décidé de ne pas en dire plus à ce stade aux élèves afin de ne pas influencer leurs réponses. Nous avons procédé à la distribution des questionnaires (cf. annexe 2) et à la lecture collective des questions. Nous avons indiqué aux élèves que le questionnaire devait être rempli individuellement sans échanger avec son voisin et qu'ils devaient commencer à compléter le questionnaire par les questions type QCM. Ce choix se justifie par le fait qu'il permet d'amener des situations diverses pouvant provoquer la colère et a ainsi permis d'enrichir le contexte de réponse des élèves.

La deuxième partie du questionnaire, contenant les questions ouvertes a nécessité l'intervention de l'enseignant afin d'expliciter pour les élèves les attendus face aux questionnements. Si la première question n'a pas posé de problème aux élèves en terme de compréhension, ils ont eu des difficultés à cerner les différences entre le comportement lorsqu'ils éprouvent de la colère et ce qui se passe en eux lorsqu'ils éprouvent cette émotion.

2.2.1.2 Séances 2 et 4 : Littérature jeunesse

Deux séances sont consacrées à la découverte et l'étude d'albums de littérature jeunesse. Le choix des œuvres étudiées n'a pas été simple car les albums de littérature jeunesse traitant de l'émotion de la colère et destinés à un public de cycle 3 sont rares. Nous avons cependant fait le choix de présenter deux albums afin de permettre une mise en réseau au sein de la classe.

L'album, *Zékéyé la colère du géant*, de Nathalie Dieterlé est le plus simple et c'est pourquoi, nous avons choisi de le présenter en premier. (cf. annexe 3- Fiche de préparation littéraire)

La séance 2 débute par l'observation et l'étude de la première et quatrième de couverture. L'enseignant veille au préalable à masquer le titre de l'album afin de permettre aux élèves d'apporter des hypothèses quant à l'histoire à venir.
Après ce temps d'observation et d'hypothèses des élèves, l'enseignant procède à la lecture de l'album en prenant soin d'appuyer sa lecture par le visionnage des illustrations pour les élèves.
À la suite de la lecture intégrale de l'œuvre, un travail autour de la compréhension est mené.
Dans un premier temps, les questions portent sur l'identification des personnages, les relations unissant les différents personnages, le lieu où se déroule le récit. Après vérification de la compréhension des éléments explicites, l'enseignant oriente ses questions afin d'amener les élèves à appréhender les éléments implicites. Les sous-entendus et les images stéréotypées liées à la colère pourront ainsi être mis en lumière. Ce travail autour des inférences du texte permet la mise en place d'un débat entre les élèves. C'est lors de cette phase de travail que l'enseignant revient sur les passages clefs du texte amenant les élèves à une compréhension plus fine de l'œuvre. La séance se termine sur un débat interprétatif fondé sur la finalité de l'album et le message que l'auteur a souhaité faire passer.

La séance 4 consacrée à l'étude de l'album *Un petit tourbillon de colère* (cf. annexe 4 – Fiche de préparation littéraire), de Charlotte Demanie et illustré par Barbara Brun permet d'enrichir la compréhension des élèves concernant l'émotion de la colère. Cet album riche en métaphores demande un travail d'interprétation plus conséquent. Le déroulement de la séance est sensiblement identique à celui de la séance 2. Lors de la phase de découverte de la première et quatrième de couverture, nous avons cette fois pris la décision de ne pas cacher les zones de textes. Ce choix s'explique par le fait que la métaphore contenue dans le titre de l'album amène les élèves à se projeter dans l'histoire et à orienter leurs hypothèses. Les questionnements des élèves autour de la présence d'un dragon (quatrième de couverture) et du titre « le petit tourbillon de colère » permettent à certains de rentrer plus facilement dans la symbolique de l'histoire. Ce temps d'observation est suivi par la lecture offerte de l'enseignant et de la découverte au cours de la lecture des illustrations. La séance se déroule ensuite en poursuivant les mêmes objectifs que lors de la séance 2. Un temps est consacré au repérage des éléments explicites du texte autorisant une validation commune des différents protagonistes de l'histoire. L'enseignant cherche à mettre en avant, grâce aux questions posées, les informations implicites du texte et amène ensuite les élèves à débattre entre eux sur la finalité et le message que l'œuvre véhicule.

2.2.1.3 Séances 3, 5, 6 et 7 : Débats philosophiques

Dans le cadre des séances consacrées aux débats philosophiques, nous avons choisi de réfléchir autour de quatre questions relatives à la colère :

- La colère : Comment la définir ?
- D'où vient la colère ? Pour quelles raisons je me mets en colère ?
- La colère : Quelle est son utilité ?
- Comment pouvons-nous faire pour gérer notre colère ?

Les séances ont débuté par un débat entre élèves d'une durée de vingt minutes, suivi d'un temps collectif permettant l'organisation des idées énoncées à la vue de l'élaboration de la trace écrite. Les dix minutes restantes étaient nécessaires à la copie de la trace écrite par les élèves.

Lors de ces séances, le groupe-classe a été séparé en deux groupes de onze élèves.

Lorsque le premier groupe occupait le rôle d'intervenants dans le débat, le second groupe avait pour rôle d'observer et de recenser les interventions des autres élèves. Ainsi chaque élève a pu participer à deux débats et observer deux débats. Cette configuration a été choisie afin de permettre aux élèves prenant part au débat de disposer d'un espace de parole suffisant. En effet un trop grand groupe ne permettait pas de mener une réelle discussion ou chacun aurait la possibilité de réagir et d'interagir avec les autres. En parallèle de la discussion, les élèves appartenant au groupe d'observateurs avaient eux la charge d'analyser le débat et ainsi prendre du recul sur les idées qui étaient amenées.

À cette occasion, la configuration de la classe a été modifiée. Les tables ont été écartées afin de permettre de disposer des chaises en rond pour que les élèves participant au débat puissent tous se voir. Les élèves observateurs étaient eux répartis autour de ce cercle en face de leur binôme « discutant » afin de pouvoir observer leur camarade. Dans cette configuration, l'enseignant se trouve à l'extérieur des deux cercles, afin de permettre aux élèves de s'investir dans leurs rôles respectifs tout en ayant une vue d'ensemble de la classe pour mener à bien son évaluation du débat.

À l'instar de la pédagogie institutionnelle initiée par Fernand Oury, les élèves se sont vus attribués des rôles dans le débat. Nous avons fait le choix de mettre en place trois rôles :

- le président de séance : il a la charge de distribuer la parole afin que les élèves ne parlent pas tous en même temps et soient en mesure de s'écouter les uns les autres. Il a également le rôle de demander à ses camarades d'approfondir une idée qui ne serait pas suffisamment développée. Enfin, il doit interrompre le débat pour permettre au

reformulateur de faire un point sur ce qui a été dit et ainsi fixer les idées qui ont été apportées.

- le maitre du temps : il est le garant de la durée du débat. Il doit informer le président de séance du temps restant à consacrer au débat.
- le reformulateur : il doit prendre des notes des idées développées dans le débat. Il sera consulté par le président pour faire un point et rappeler les idées importantes qui ont été énoncées.

Ce dispositif a pour vocation de responsabiliser les élèves dans le débat et les amène à gagner en autonomie aussi bien dans leur comportement que dans leur réflexion.
L'enseignant débute la séance en inscrivant le thème du jour au tableau. Dès lors, il se met en retrait et observe les élèves. Il se place en appui du président de séance et veille à ce que le débat ne « tourne pas en rond ». Pour cela, il aide les élèves à problématiser les idées énoncées et relance le débat grâce à de nouvelles questions que les élèves n'auraient pas encore envisagées. Il est également le garant de l'éthique et du bon fonctionnement du débat.
À la suite de chaque débat, une trace écrite élaborée par les élèves est consignée dans le cahier de vie des élèves.

2.2.1.4 Séance 8 : Evaluation : recueil des conceptions finales

L'avant dernière séance est consacrée au recueil des conceptions finales des élèves afin de mesurer les effets de la séquence sur les comportements des élèves. Cette séance a été proposée aux élèves une semaine après la fin des séances consacrées aux débats philosophiques. Nous avons procédé à la distribution des questionnaires (cf. annexe 2) et à la lecture collective des questions. Nous avons indiqué aux élèves que le questionnaire devait être rempli individuellement sans échanger avec son voisin et qu'ils devaient commencer à compléter le questionnaire par les questions type QCM. Une explicitation des attentes dans les réponses du verso du questionnaire (questions ouvertes) a également été rappelée aux élèves.

2.2.1.5 Séance 9 : Auto-positionnement des élèves

Afin de mesurer les effets du travail mené sur le comportement propre à chaque élève, vis à vis de la colère, un diagramme en toile d'araignée (cf. annexe 7) composé de 7 variables leur a été proposé en fin de séquence. Il a été demandé aux élèves de penser à diverses situations susceptibles de les mettre en colère. Pour chaque variable, l'élève devait se positionner en fonction du comportement qu'il adopte lorsqu'il est sous le coup de la colère. Les variables

proposées sont les comportements des élèves les plus représentatifs, qui ont pu être recensés lors de la phase pré-test.

2.3 Outils de récolte de données

Le but premier de cette recherche est de voir s'il est possible d'aider les enfants à développer leur compréhension générale des émotions. Vingt-deux enfants de huit à dix ans ont été observés au moyen d'un paradigme pré-test, entrainement, post-test et auto-évaluation.

Le niveau général de compréhension de l'émotion de la colère a été mesuré au pré-test et au post-test au moyen d'un questionnaire articulé autour de cinq questions à choix multiples et des trois questions ouvertes. Dans le questionnaire type QCM, pour chacune des cinq questions proposées, l'élève a le choix entre trois réponses fermées et une réponse ouverte à personnaliser. Les cinq questions ont été sélectionnées car elles permettaient de mettre en avant des situations prototypiques de l'émotion de la colère. Ainsi la moquerie, la jalousie, l'injustice relèvent des situations présentées. La seconde partie du questionnaire proposait donc trois questions ouvertes. Les élèves devaient réfléchir et nommer la situation qui les mettait le plus en colère, le comportement qu'ils adoptent lorsqu'ils sont en colère et enfin les sensations, les ressentis qu'ils éprouvent lorsqu'ils sont confrontés à cette émotion.

Ce questionnaire (cf. annexe 2) identique en phases pré-test et post-test a pour vocation de recueillir dans un premier temps les conceptions initiales des élèves et d'enregistrer les évolutions des perceptions et réponses des élèves en phase de post-test.

La phase d'entrainement s'est articulée autour de quatre séances consacrées à réfléchir et à discuter autour de l'émotion de la colère à travers la mise en place de débats philosophiques.

Comme annoncé précédemment, lors de ces séances, le groupe classe a été séparé en deux groupes. Lorsque le premier groupe occupait le rôle de « discutant » le second groupe avait pour rôle d'observer et de recenser les interventions des autres élèves. Les élèves appartenant au groupe d'observateurs avaient ainsi la charge d'analyser le débat et ainsi prendre du recul sur les idées qui étaient amenées. Ils disposaient pour cela d'une grille d'évaluation (cf. annexe 5) afin de noter et de répertorier les interventions d'un de leur camarade tout au long des débats de la séquence. Les rôles étaient inversés lors de chaque séance afin de permettre aux élèves d'occuper deux fois le rôle de « discutant » et deux fois le rôle « d'observateur ».

En parallèle, l'enseignant disposait également d'une grille (cf. annexe 6), cette fois-ci globale pour toute la classe, lui permettant de doubler et d'évaluer le travail des élèves dans le cadre du débat aussi bien pour les élèves participants que pour les élèves observateurs.

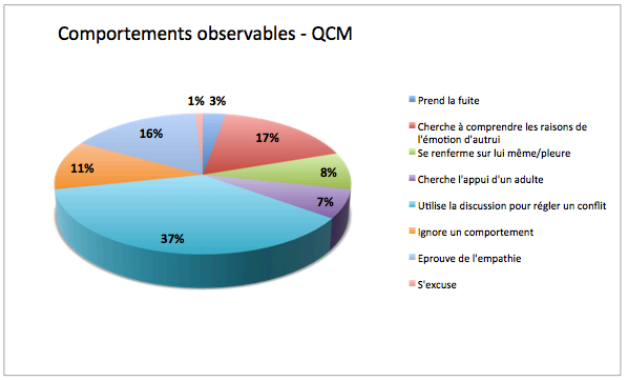
Enfin, les élèves se sont vus distribuer un diagramme d'auto-évaluation (cf. annexe 7) plus d'une semaine après la phase de post-test. Ce diagramme a pour vocation de les amener à se questionner sur leur comportement vis à vis de la colère suite au travail mené lors de cette séquence et d'engager un regard critique sur eux-mêmes.

3 Résultats

3.1 Phase pré-test : Conceptions initiales

Pour récolter ces résultats, nous avons analysé les réponses des élèves de la classe afin de les catégoriser dans des comportements types. Nous avons choisi de communiquer les résultats sous forme de pourcentage afin de mesurer la part que représentent les comportements des élèves. Ce choix se justifie par le fait que la réponse des élèves pouvait être enregistré dans différentes catégories de réponses. Voici donc le constat que nous pouvons dresser des conceptions initiales des élèves concernant la colère.

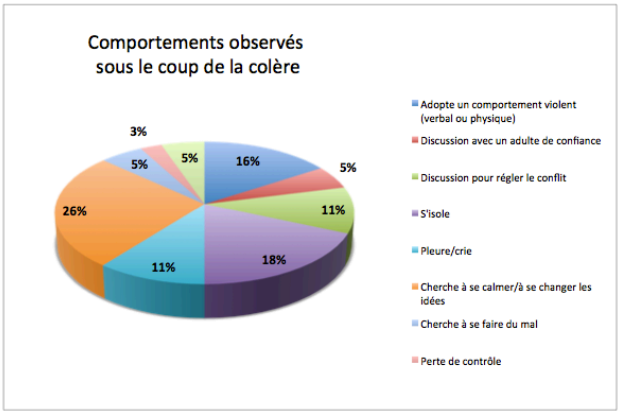
Figure 1 : Comportements observables face à une situation donnée



Nous constatons que face à une situation donnée, les élèves indiquent utiliser la discussion à hauteur de 37% lors d'une situation impliquant la colère.

De même, les réponses de 17% des élèves montrent que lors d'une situation conflictuelle entrainant la colère, ils cherchent à comprendre les raisons de l'émotion d'autrui. Ce résultat peut être mis en lien avec les 16% d'élèves qui éprouvent de l'empathie et sont capables de dépasser leur émotion pour partager et ressentir l'émotion d'autrui.

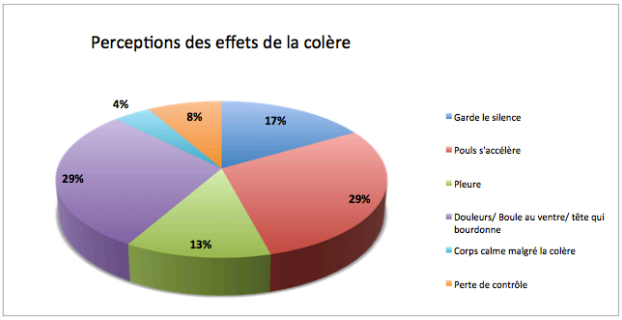
Figure 2 : Comportements observés sous le coup de la colère



Les réponses collectées concernant les comportements des élèves dans une situation où ils ressentent de la colère montrent que 26% des élèves cherchent à se calmer. Face à une situation non donnée, seulement 16% (11% + 5%) ont

recours à la discussion pour apaiser leur colère. Nous voyons également apparaitre un type de comportement qui n'était pas présent dans les réponses collectées des questions fermées. En effet, 16% des élèves avouent avoir recours à la violence lorsqu'ils sont en colère. Enfin, il est important de noter que deux élèves ont admis chercher à se faire du mal lorsqu'elles sont sous le coup de la colère.

Figure 3 : Perceptions des effets de la colère sur la personne



Il est intéressant de constater que 29% des élèves perçoivent ressentir des douleurs dans leur corps lorsqu'ils sont sous le coup de la colère. De même, 29% des élèves constatent une augmentation de leur rythme cardiaque. Enfin, 8% des élèves déclarent ne plus être en mesure de se contrôler lorsqu'ils ressentent cette émotion et ne pensent plus être capables de maitriser leur corps et leur esprit.

3.2 Débat - La colère : Qu'est ce que c'est ?

Afin de rapporter ces résultats, nous avons collecté et compilé les analyses des élèves « observants » et les analyses de l'enseignant. Ces résultats ont ensuite été enrichis grâce aux enregistrements vidéos qui ont été mis en place lors de chaque débat. Les élèves participant au débat sont affichés sur une ligne blanche. Les élèves assurant un rôle dans le débat sont affichés sur une ligne saumon (MdT = Maitre du temps ; Prés. = Président ; Ref. = Reformulateur).

Thème : la colère **Date : 06/03/2015**

Séance n° 3 - La colère : Qu'est ce que c'est ?

	Elèves	Réponses des élèves	Rôle
CE2	K		MdT
	A	Regrette de s'être mis en colère après coup.	
	L	Le contraire d'être en colère c'est pas être gai.	
	O	"Le contraire de la colère ça peut être d'être calme"	
	D	Quand je suis en colère je deviens violent	
CM1	L	On peut ressentir deux émotions en même temps (tristesse et colère)	
	C		Ref.
	L	C'est un sentiment. Pourquoi on le ressent plus à certains moments ? N'existe pas de contraire à la colère Ca ne dure pas toute la vie, on s'excuse	
	M	C'est une émotion / C'est quand on est pas content	Prés.
	T	C'est quand on est énervé	
	E	Une émotion c'est plus quand on est joyeux et un sentiment ça peut être les deux (joie et tristesse)	
CM2	A	C'est un sentiment de rage Il y a deux types de colère, certaines durent toute la vie et certaines passent très vite.	
	Y	C'est un sentiment au fond de notre corps qui surgit quand quelque chose nous déplait On peut être très violent quand on est en colère Ca peut durer toute la vie la colère	
	A	La tristesse et la colère ce n'est pas la même chose mais il y a des liens. Quand on est en colère après on regrette.	

Tableau 1 Groupe discutants n°1

Lors du débat consacré à la compréhension de la colère, les élèves ont cherché à définir cette émotion. Nous constatons que leurs réponses sont liées à ce qu'ils éprouvent lorsqu'ils ressentent de la colère (rage, énervement, pas content, violent). Ils ont à cette occasion, longuement débattu sur les différences entre émotion et sentiment. Cette notion complexe n'est pas évidente pour eux. Pour tenter d'apporter une réponse, ils ont cherché à déterminer ce que peut être le contraire de la colère. Sans parvenir à une réponse satisfaisante, les élèves se sont regroupés finalement autour de l'idée que le contraire de la colère se rapproche d'un sentiment d'apaisement, de calme.

Enfin, nous pouvons noter que deux élèves ont amené dans le débat la notion de regret qu' une personne peut éprouver après s'être mise en colère.

3.3 Débat : La colère : D'où vient-elle ? Quelles raisons me mettent en colère ?

Tableau 2
Groupe discutants n°2

Thème : la colère **Date : 13/03/2015**

Séance n° 5 - La colère : d'où vient-elle ? Pour quelles raisons je me mets en colère ?

		Origines de la colère	Causes provoquant la colère	Rôle
CE2	R		"Quand quelquechose est trop fort.... une émotion ou un sentiment" Ressent de la colère face à une injustice "Quand je présente des excuses et que la personne ne les accepte pas, ben ça me met en colère"	
	K	"Elle est contenue à l'intérieur de nous et des fois elle explose"		
	Z		La colère des autres est énervante et me met en colère Parfois je suis en colère contre moi-même, quand j'y arrive pas	
	L			Pres.
	M		"Quand on est blessé ou quand on est rejeté" Lorsqu'on se fait mal contre un objet on peut être en colère contre cet objet	
	Z		Moquerie, insultes, mensonges "Ca vient des personnes autour de nous" Incapacité à réussir quelquechose	
CM1	C	Sensation de la colère - métaphore d'un nid de guêpe à l'intérieur de nous qui nous pique, nous fait mal et qui amplifie notre colère -> La colère entraine la colère	Une petite colère peut être amplifiée à cause des gens qui nous entourent	
	E	Vient du fond de notre corps 2 personnes en elle -> elle ne se reconnait pas quand elle est en colère.		
	L			MdT
	L	Logée dans une toute petite partie de notre cœur Ne se reconnaît pas lorsqu'elle est en colère	La frustration	
	M			
	A		Parfois à cause de nous, parfois à cause des autres	
CM2	A			Ref.
	L		La jalousie	

Lors de cette séance consacrée aux origines et aux causes pouvant provoquer la colère, les élèves ont associé les origines de la colère à une réponse d'origine « corporelle ». En effet, à la réponse « D'où vient la colère ? » ils se sont concentrés à chercher où se situe la colère dans leur corps. Sans parvenir à un consensus à ce propos, deux élèves ont déclaré parfois ne pas se reconnaitre lorsqu'ils sont sous le coup de cette émotion (« C'est comme si je n'étais

plus moi » « il y a deux personnes en moi »). Enfin, une élève a comparé la colère qu'elle peut ressentir à un « nid de guêpe » logé à l'intérieur d'elle-même. Cette métaphore a du être explicitée afin d'être comprise par l'assemblée. L'idée énoncée par l'élève s'explique par le ressenti d'un cercle vicieux face à la colère. Les piqures de guêpes réitérées accentueraient l'intensité de l'émotion ressentie.

Les élèves ont ensuite réfléchi aux causes pouvant provoquer la colère. Parmi les données collectées, nous pouvons noter que face à l'injustice, la colère d'autrui, les moqueries, les insultes, les mensonges, l'impuissance, la frustration, la jalousie, certains élèves éprouvent de la colère. Il est également apporté l'idée que les personnes qui nous entourent peuvent jouer un rôle sur les causes provoquant la colère. En effet, les élèves mesurent l'implication que l'émotion d'autrui peut provoquer chez eux. Cette idée a été contrastée par deux élèves qui ont indiqué que la colère ressentie pouvait également être dirigée contre eux-mêmes, principalement lorsqu'ils se sentent impuissants face à une situation.

3.4 Débat : La colère : A quoi ça sert ?

Tableau 3 :
Groupe discutants n°1

Thème : la colère **Date : 19/03/2015**

Séance n° 6 - La colère : A quoi ça sert la colère ?

		Rôles de la colère	Rôle
CE2	A	Ça sert à dire qu'on veut pas quelque chose	
	L	Ça nous fait aussi du mal à nous même.	
	O	Ça sert à dire quand on est pas d'accord, pas content	
	M		MdT
	D	Ça sert à faire du mal à l'autre	
	Z		Ref.
CM1	L		
	E		Prés.
	L	"Ça sert à se libérer, parfois on se sent plus léger après une colère"	
	T	Ça sert à dire quand on est pas d'accord	
	E		
CM2	A	Ça sert à exprimer ses émotions	
	Y		
	A	"Ça sert à rien" (de se mettre en colère) Ça fait du mal aux autres et à nous même	

Cette séance a été consacrée aux rôles et à l'utilité que peuvent jouer la colère. La séance a débuté avec la réponse déterminée d'une élève indiquant que la colère ne servait à rien. Face à ce postulat, les élèves ont réagi en manifestant leur désaccord puis en énumérant tour à tour

l'importance et l'utilité qu'il peut y avoir à ressentir cette émotion. Parmi les réponses des élèves, nous retrouvons la possibilité à travers cette émotion d'exprimer son désaccord, la volonté de faire du mal à autrui ou le moyen d'exprimer ses émotions. Le débat s'est poursuivi autour de cette dernière idée pour notifier la sensation de légèreté qui peut être ressenti après avoir éprouvé de la colère. Enfin, les élèves ont amené l'idée que la colère causait des dommages collatéraux. En effet, ils ont constaté que cette émotion peut à la fois blesser autrui et les blesser eux-mêmes.

3.5 Débat : La colère : Comment peut-on faire pour la gérer ?

Tableau 4 :
Groupe discutants n°2

Thème : la colère **Date : 20/03/2015**

Séance n° 7 - La colère : Comment peut-on faire pour la gérer ?

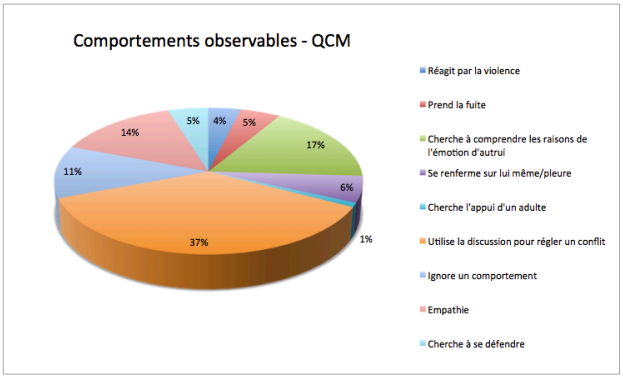
		Connaît des moyens pour gérer la colère	Utilise des moyens pour gérer la colère	Rôle
CE2	R	"Il faut relativiser et se dire que ça va passer"		
	K	Respiration Yoga	Respiration Yoga Massages	
	Z	Réfléchit à ce qui l'a mis en colère		
	M	N'en connaît pas	"Il n'y a rien qui marche sur moi"	
	D			Prés.
	Z	Parler avec quelqu'un		
CM1	C	Penser à autre chose	Dépendant du niveau de colère, si colère forte pas de maitrise	
	E	Relaxation Se changer les idées Voir ses copines		
	L	Respiration Yoga	Respiration Remise en question, recherche d'une solution face au problème	
	M	"Je sors de la maison pour me changer les idées"		
	A	Respiration		
	T			MdT
CM2	L	Nécessite de se calmer, de se changer les idées Loisirs créatifs	Loisirs créatifs	
	Y			Ref.

Ce dernier débat philosophique a amené les élèves à réfléchir aux moyens qu'ils connaissent et dont ils disposent pour gérer leur colère. Nous avons classé leurs réponses en deux catégories. Dans un premier temps nous allons recenser les moyens connus des élèves pour gérer leur colère. Parmi les réponses apportées, nous pouvons noter que les exercices de respiration, le yoga ou la relaxation plus généralement, la discussion avec un tiers, les activités sociales, manuelles ou sportives sont des moyens connus des élèves pour gérer leur colère. Dans un second temps, nous faisons le parallèle avec les moyens utilisés par les élèves pour parvenir à maitriser leur émotion. Nous retrouvons certains moyens précédemment cités utilisés pour parvenir à la gestion de la colère. Cependant, moins de réponses ont été

apportées lors de cette deuxième partie de questionnement. Au cours de cette discussion, un élève a indiqué ne pas connaitre de moyen efficace lui permettant de gérer sa colère.

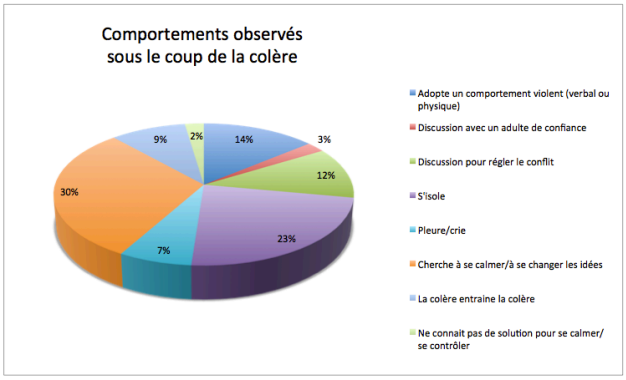
3.6 Phase post-test : Conceptions finales

Figure 4 : Comportements observables face à une situation donnée



Nous constatons lors du recueil des conceptions finales que face à une situation donnée, les élèves indiquent utiliser la discussion à hauteur de 37% dans une situation impliquant la colère.
De même, les réponses de 17% des élèves montrent que lors d'une situation conflictuelle engendrant de la colère, ils cherchent à comprendre les raisons de l'émotion d'autrui. Ce résultat peut être mis en lien avec les 14% d'élèves qui éprouvent de l'empathie et sont capables de dépasser leur émotion pour partager et ressentir l'émotion d'autrui. Enfin 11% des élèves expliquent qu'ils sont capables d'ignorer un comportement aggravant d'autrui lorsqu'ils ressentent de la colère. Nous notons cependant l'apparition de la violence dans les réponses des élèves qui admettent réagir violemment (4%) dans la cadre de situations données.

Figure 5 : Comportements observés sous le coup de la colère

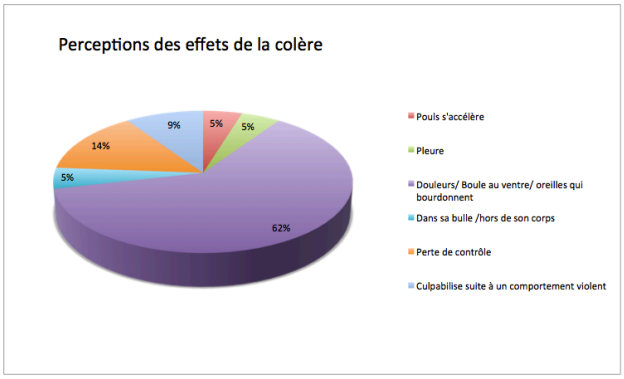


Les réponses collectées concernant les comportements des élèves lorsqu'ils ressentent de la colère montrent que 30% des élèves cherchent à se calmer ou à se changer les idées. 23% des élèves expriment leur besoin de s'isoler. Nous notons que 14% des élèves adoptent un comportement violent (verbal ou physique). La discussion est utilisée par 15% (12% et 3%) d'élèves pour parvenir à gérer leur émotion. Enfin, nous constatons qu'un élève indique parfois ne pas disposer de solution dans le contrôle de sa colère.

Figure 6 : Perceptions des effets de la colère sur la personne

Les résultats concernant les perceptions des effets de la colère sont très marqués.

Près des 2/3 des élèves (62%) déclarent ressentir des douleurs dans leur corps lorsqu'ils sont sous le coup de la colère. De plus, les élèves répondent à hauteur de 14% que lorsqu'ils ressentent de la colère, ils n'ont plus l'impression d'être maitre d'eux-mêmes.



3.7 Auto-positionnement élèves

Les résultats présentés correspondent aux données collectées lors de la phase d'auto-positionnement des élèves. Nous avons fait le choix de détailler ces résultats pour chaque niveau au sein de la classe mais également de présenter la moyenne obtenue par la classe. Sept items étaient proposés aux élèves, auxquels ils devaient attribuer une note allant de 1 à 6 correspondant à leur comportement face à une situation les amenant à éprouver de la colère.

Figure 7

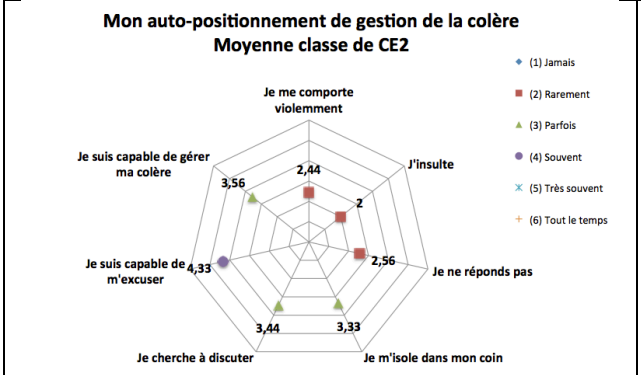


Figure 8

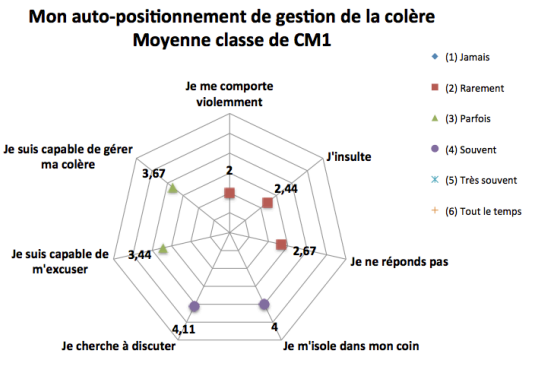


Figure 9

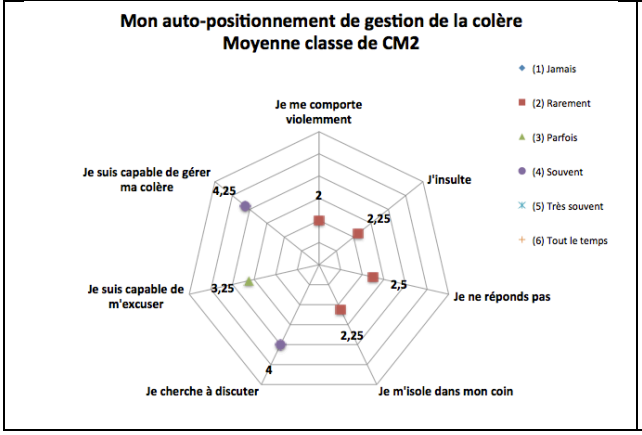
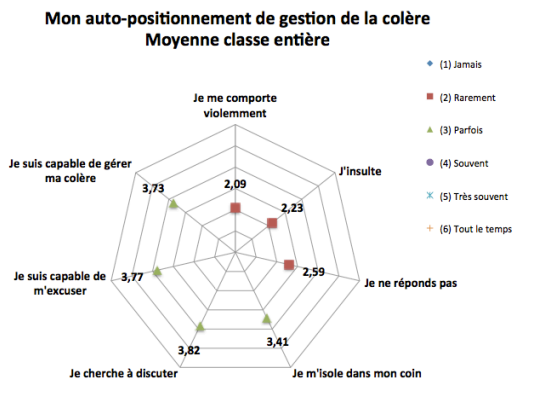


Figure 10



Ce travail permet d'appréhender la perception et l'analyse que peuvent avoir les élèves d'eux-mêmes lorsqu'ils éprouvent de la colère. Ces notes ont fait l'objet d'une moyenne pour chaque niveau (figures 7, 8 et 9) puis pour la classe complète (figure 10) qui est reportée au sein de chaque item.

On constate pour l'item lié aux comportements violents, que les élèves de CE2 se disent plus sujets à ce type de comportement. Ils attestent en moyenne avoir recours « parfois » à la violence. Ce constat s'inverse concernant l'item « insultes » où les élèves de CM1 sont cette fois les plus utilisateurs de ce type de mots. Les élèves des trois groupes de niveaux indiquent avoir « souvent » recours à la discussion pour apaiser leur colère ou gérer un conflit. Enfin, les réponses des élèves des trois niveaux révèlent qu'ils indiquent être « souvent » en mesure de parvenir à gérer leur colère.

3.8 Comportements observés par l'équipe éducative post-expérimentation

Ce tableau recense les comportements des élèves observés par l'ensemble de l'équipe éducative durant les temps de classe, de récréation, de garderie, de cantine et lors des activités périscolaires, sur la période du 1 au 10 avril 2015.

Tableau 5 :

Tableau des comportements observés par l'équipe éducative (01/04 au 10/04 2015)

	Gestes violents	Gestes insultants	Mots d'insulte	Pleure	Cherche à gérer sa colère	Discute pour régler le conflit
TOTAL CE2	1	1	3	0	2	3
TOTAL CM1	0	0	1	1	2	4
TOTAL CM2	0	0	0	0	2	2
TOTAL CLASSE	1	1	4	1	6	9

Nous rappelons au regard de ce tableau les effectifs de chaque niveau au sein de la classe.

La classe est composée de 9 élèves de CE2, 9 élèves de CM1 et 4 élèves de CM2.

Nous pouvons constater que six comportements « débordants » ont pu être observés durant cette période. Sur ces six comportements déviants, cinq ont été constatés chez des enfants de CE2. De plus, nous observons un réel effort de la part des élèves dans la recherche de moyens pour gérer leur colère, et ce pour tous les niveaux de classe. Enfin, au sein de chaque niveau de classe, certains élèves recherchent une solution de médiation passant par la discussion pour régler les conflits pouvant les opposer.

4 Discussion

4.1 Re-contextualisation

Le sujet d'étude de ce mémoire vise la mise en place d'un travail en classe permettant aux élèves de prendre conscience de leurs émotions, en particulier la colère. Cette prise de conscience est nécessaire pour amener les élèves à comprendre les processus liés à cette émotion et leur permettre de disposer de moyens pour parvenir à mieux la gérer.

Pour accéder à ces objectifs, nous avons mis en place une séquence d'enseignement organisée autour de l'étude d'œuvres de littérature jeunesse et de discussions à visée philosophique. La population de l'étude concernait les vingt-deux élèves de la classe de cycle 3 de l'école d'Hauteville-Gondon. Nous les avons observé, sur une durée de six semaines au moyen d'un paradigme pré-test, entrainement, post-test et auto-positionnement. Nous avons abordé en classe, l'étude de deux œuvres de littérature jeunesse permettant une mise en réseau autour de la colère. Quatre séances dédiées aux discussions à visée philosophique ont pu ensuite être menées autour des thèmes suivants relatifs à la colère :

- Compréhension et définition de la colère
- Causes amenant à ressentir la colère
- Utilité de cette émotion
- Moyens pour parvenir à la gérer.

Nous postulons que l'étude d'œuvres de littérature de jeunesse autour de la colère associée à des débats philosophiques va permettre aux élèves de mieux comprendre les processus liés à cette émotion. Ce prérequis amènera ensuite les élèves à mieux gérer leur colère.

4.2 Analyse des résultats et mise en lien avec les recherches antérieures

Hypothèse 1 : Le dispositif mis en place permet une meilleure compréhension des processus liés à la colère.

Nous constatons à la vue des résultats entre le recueil des conceptions initiales et les conceptions finales, qu'il n'y a pas d'évolution significative dans les comportements observés. En effet, les résultats sont relativement stables entre les deux phases de recueil de données. Ce constat peut trouver une explication par l'utilisation d'un questionnaire à choix multiple. En effet, les situations présentées étaient simples et les élèves n'hésitaient généralement qu'entres deux réponses. Nous pouvons observer de sensibles évolutions concernant le questionnement ouvert du comportement adopté par les élèves entre la phase

pré-test et post-test. Ainsi, les élèves en partageant leurs vécus sont parvenus à faire évoluer leurs réponses et leurs pratiques. L'utilisation d'œuvres de littérature jeunesse présente un réel intérêt pour atteindre cet objectif. La découverte d'œuvres nouvelles a permis d'enrichir les conceptions des élèves concernant leurs émotions. Les histoires véhiculées par les personnages ont permis d'illustrer les propos des élèves dans le cadre des discussions permettant une base commune et un point d'appui pour enrichir les réflexions. De plus, il convient de noter que les perceptions des effets de la colère sur leur personne semblent mieux appréhendés par les élèves. Là aussi, le partage d'expérience et la réflexion que chaque élève a pu mener individuellement a certainement permis une prise de conscience des effets de la colère. Ainsi, nous en déduisons que la pratique de discussions à visée philosophique a stimulé les habiletés de pensée complexes des enfants, en favorisant le passage du non-représenté à une représentation plus socialisante, ainsi que leurs compétences à dialoguer avec leurs pairs. Ces résultats doivent être agrémentés avec les éléments apportés par les élèves lors des discussions à visée philosophique. Ces séances ont permis un échange de points de vue et ont favorisé un enrichissement des connaissances des élèves sur l'émotion. En cela, le savoir des élèves en terme de compréhension des processus liés à la colère s'est enrichi.

L'apprentissage émotionnel mis en place a donc permis aux élèves de développer des compétences analytiques concernant leurs propres sentiments et ceux des autres.

A la vue de ces résultats nous validons donc cette hypothèse.

Hypothèse 2 : Le dispositif mis en place permet une meilleure gestion de ses émotions.

Les résultats collectés lors de la phase d'auto-positionnement des élèves et des observations menées par l'équipe éducative sont probants.

Nous pouvons constater que les élèves s'estiment en moyenne être souvent capables de gérer leur émotion. Cet auto-positionnement fictif car déconnecté d'une situation réellement vécue semble cependant se confirmer à la vue des comportements qui ont pu être observés post-expérimentation.

Comme nous avons pu le lire dans l'état de l'art correspondant à cette recherche, l'enfant évolue dans différents stades de compréhension de ses émotions. Les résultats collectés semblent confirmer que l'âge d'un enfant joue un rôle dans la gestion de ses émotions. Il est à noter que les comportements dus à une mauvaise gestion de leurs émotions incombent plus souvent aux élèves de CE2. Nous pouvons donc espérer voir évoluer ces comportements en lien avec la maturation des élèves.

Pendant la quinzaine d'observation de l'équipe éducative, nous avons pu constater une réelle volonté de réflexion et de maitrise de soi de la part des élèves. Les éléments apportés lors de l'expérimentation sont mis en œuvre au quotidien au sein de l'école. Cependant, ce constat n'empêche pas des dérives de la part de certains élèves. Ces dérives ont été discutées avec les élèves a posteriori. Ces comportements sont analysés avec les élèves concernés. Les étapes de retour au calme, d'expression et d'analyse sont accompagnées par l'adulte référent. Ce moment est nécessaire afin de constituer un modèle et donner des pistes à l'élève lorsqu'il sera de nouveau confronté à cette émotion. Comme tous les apprentissages, l'apprentissage émotionnel nécessite un temps d'assimilation des concepts, qui ne peut être limité à une période de quinze jours. Cette hypothèse est validée. Cependant, il semblerait intéressant d'envisager une autre évaluation en fin d'année des comportements des élèves face à cette émotion afin de vérifier si une nouvelle amélioration est enregistrée.

4.3 Limites, perspectives et enrichissement professionnel

4.3.1 Critiques et perspectives

Nous pouvons face à cette recherche émettre plusieurs critiques.

Tout d'abord, le sujet d'étude portant sur un échantillon réduit (vingt-deux élèves) ne nous amène pas à accorder une validité statistique à nos résultats. En effet, il aurait pu être intéressant, dans d'autres conditions de travail, d'élargir l'échantillon et de proposer une expérimentation identique à plusieurs classes de cycle 3 afin de comparer les résultats de chaque classe et ainsi conforter la validité ou démontrer l'invalidité de nos hypothèses.

De plus, nous nous sommes rendus compte durant la préparation des séances consacrées aux discussions à visée philosophique, de la carence d'aspects philosophiques du sujet proposé. Les débats ont été riches et animés entre les élèves et ont enrichis la connaissance des élèves sur le sujet. Cependant, les phases de problématisation de la notion ne présentaient pas la rigueur attendue de ce type de débat.

De plus dans l'analyse des résultats, nous avons été confronté à la difficulté de traitement de données qualitatives. En effet, l'expérimentation permettait uniquement la récolte de données qualitatives, qu'il nous a ensuite fallu traiter pour parvenir à analyser les résultats. Ce type de résultats entraine une subjectivité relative dans le traitement des données. Les réponses des enfants ont parfois du être interprétées en lien avec le ressenti de l'enseignant et la personnalité des élèves afin de retranscrire le plus fidèlement possible leur réponse.

Enfin, la critique que nous pouvons formuler et qui nous semble la plus importante concerne les résultats. Les données collectées sont le reflet des conceptions des élèves à un instant t. Cependant, nous sommes convaincus que les acquis des élèves en terme de compréhension et de gestion des émotions ne peuvent se mesurer sur le court terme. Les disparités entre les élèves concernant la gestion de leurs émotions sont fortes. Notre échantillon présente également des différences d'âge. Ce type d'apprentissage se met en place dans le temps et les données récoltées sont donc à relativiser. Il nous semblerait intéressant d'envisager de nouveau une évaluation en fin d'année scolaire afin de valider cette nouvelle hypothèse.

4.3.2 Enrichissement de la pratique professionnelle

Le travail mené avec mes élèves me tenait à cœur. En effet, être le témoin de la difficulté de certains de mes élèves concernant la gestion de leurs émotions a été déstabilisant en début d'année et de carrière professionnelle. A l'instar des inégalités que certaines pratiques scolaires peuvent engendrées, il m'a semblé évident que l'école, à travers les enseignements prodigués, est en mesure de parvenir à réduire cette disparité entre les élèves.

L'expérimentation mise en place m'a permis de redécouvrir mes élèves et voir évoluer leurs comportements au fil des séances a été une réelle source de motivation. La relation élèves-enseignante en a été enrichie. Il en va de même concernant les relations entre élèves, aussi bien au sein de la classe que dans la vie de l'école.

Je suis convaincue que le travail de connaissance de soi trouve sa place à l'école et ce indépendamment du niveau de classe des élèves. Par la responsabilisation, l'autonomie et la collaboration dont les élèves ont su faire preuve, le travail a également valorisé l'image qu'ils peuvent avoir d'eux-mêmes et a ainsi renforcé leur estime de soi.

Ce travail a donc permis aux élèves d'accéder à une meilleure connaissance d'eux-mêmes, élément fondamental pour permettre les apprentissages. J'irai même jusqu'à dire que c'est un prérequis dans la formation des citoyens que seront nos élèves.

Enfin, au cours de ces recherches, j'ai du mettre en place une démarche scientifique pour tenter de valider mes hypothèses. Les nombreuses lectures nécessaires à la réalisation de l'état de l'art, m'ont permis de parfaire mes connaissances sur le développement de l'enfant. Il en va de même concernant les lectures didactiques de la littérature ou de la philosophie qui ont enrichies mes connaissances en la matière. La remise en question dont l'enseignant doit faire preuve pour réfléchir et faire évoluer ses pratiques de classe est essentielle. Ces évolutions doivent s'appuyer sur les recherches en pédagogie et en didactique des matières.

Conclusion

Est-ce que la pratique philosophique associée à l'étude d'œuvres de littérature jeunesse a joué un rôle dans l'évolution des représentations de la colère chez les enfants ? A la vue des résultats de cette étude, nous constatons que les compétences cognitives et sociales, construites tout le long de l'expérimentation, semblent avoir un impact positif sur l'affinement de leurs représentations des émotions. Le travail mis en place a permis aux élèves une meilleure compréhension en vue d'une meilleure gestion de leur colère.

Convaincue que cet apprentissage est essentiel pour l'enfant, aussi bien pour son développement personnel, social que cognitif, j'en suis venue à me demander dans quelle mesure une mauvaise gestion de ses émotions peut impacter l'avenir d'un enfant.

Il semble évident que cela puisse avoir un lien en terme d'intégration scolaire et de réussite scolaire des élèves.

5 Bibliographie

Articles

Tozzi, M. (2012). Philosophie à l'école et instruction civique et morale. *Blé 91* n°48-Direction de Services Départementaux de l'Education Nationale de l'Essonne

Document internet

Griede,E., Speelman, L., Jansveld, E. (2011). *Gérer les émotions*. War Child Holland
Repéré à www.warchildlearning.org/mmbase/.../I_DEAL_Gérer_les_émotions.pdf

Documents institutionnels

Ministère de l'éducation nationale (2008). *Hors-série n° 3 du 19 juin 2008 Cycle des approfondissements – programme du CE2, du CM1 et du CM2.*
Repéré à http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CE2_CM1_CM2.htm
Ministère de l'Education Nationale (2008). *Une culture littéraire à l'école*
Repéré à : http://media.education.gouv.fr/file/ecole/46/9/culture-litteraire-ecole_121469.pdf

Ouvrages

Chirouter, E. (2007). *Lire, réfléchir et débattre à l'école élémentaire.* Hachette éducation
Galichet, F. (2004). *Pratiquer la philosophie à l'école.* Nathan
Go, N. (2010). *Pratiquer la philosophie dès l'école primaire. Pourquoi ? Comment ?* Hachette éducation
Lafortune, L., Doudin, P.A., Pons, F. et R. Hancock, D. (2004). *Les émotions à l'école*. Presses de l'Université du Québec
Miri, N., Rabany, A. (2004). *Littérature : album et débat d'idées.* Bordas pédagogie
Perrin, A. (2010). *Quelle place pour la littérature à l'école ?* Retz
Sander, D., Scherer, K. (2009). *Traité de psychologie des émotions*. Dunod
Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école.* Hatier

6 Annexes

- **Annexe 1** : Plan de séquence
- **Annexe 2** : Questionnaire phase pré- et post-test
- **Annexe 3** : Fiche de préparation littéraire – Zékéyé La colère du géant
- **Annexe 4** : Fiche de préparation littéraire – Un petit tourbillon de colère
- **Annexe 5** : Grille d'évaluation du débat – élève
- **Annexe 6** : Grille d'évaluation du débat – Enseignant
- **Annexe 7** : Diagramme d'auto-positionnement des élèves

Annexe 1 : Plan de séquence

Plan de séquence **Cycle 3**

Discipline : **Littérature/Instruction Civique et Morale** Thème : **Gestion des émotions : La colère**

Compétences visées	**Objectifs de la séquence**
Acquérir une culture littéraire commune (1)	Savoir identifier et appréhender ses émotions en particulier la colère.
Utiliser ses connaissances pour réfléchir sur un texte (1)	Trouver des solutions pour savoir gérer ses émotions
S'exprimer à l'oral dans un vocabulaire approprié et précis (1)	Prendre la parole devant les autres
Prendre la parole en respectant le niveau de langue adapté (1)	Ecouter mon camarade et respecter son tour de parole et les règles de la politesse
Prendre part à un dialogue : prendre la parole devant les autres, écouter autrui, formuler et justifier un point de vue (6)	Donner des arguments pour justifier mon point de vue.
Avoir conscience de la dignité humaine de la personne et en tirer les conséquences au quotidien (6)	

Séance	*Thème(s) abordé(s)*	*Objectif(s) de la séance*	*Grandes lignes de la situation d'apprentissage*
1 30 min	**Emotion : La colère**	- Recueil des conceptions initiales des élèves	Distribution du questionnaire comme point de départ de la séquence afin de recueillir les conceptions initiales des élèves. Ce questionnaire permettra de dresser un état des lieux des comportements des élèves face à des situations prototypiques et permettra de mesurer la progression des élèves en fin de séquence.
2 45 min	**Séance de Littérature Jeunesse :** Zékéyé la colère du géant de Nathalie Dieterlé édité par Hachette jeunesse	- Compréhension de l'œuvre de littérature jeunesse. - Débat interprétatif autour de la compréhension de l'œuvre. - Prendre la parole devant les autres et écouter un point de vue différent. - Mettre en place les règles d'un débat.	• Lecture à haute voix par l'enseignant de l'œuvre avec les images montrées en support de compréhension. • Questions de compréhension autour de l'œuvre • Débat interprétatif (personnages, leurs buts et rôles dans l'action, relations familiales, reformulation de l'histoire).
3 45 min	**Débat philosophique :** La colère : qu'est ce que c'est ?	- Savoir reconnaître ses propres émotions, les identifier chez autrui et les nommer. - Respecter des consignes simples. - Prendre part à un dialogue argumenté : prendre la parole devant les autres, écouter autrui, respecter l'autre quand il parle, formuler et justifier un point de vue. - Prendre en compte l'avis des autres - Exprimer un accord/un désaccord - Savoir synthétiser les notions abordées.	• Rappel des règles du débat et distribution des rôles dans le débat. • Faire émerger des élèves leurs conceptions initiales • Problématiser les éléments présentés par les élèves afin de les amener à argumenter et expliquer leur point de vue. Cahier de vie/philosophie : permet de consigner la trace écrite à mémoriser et permet également la trace libre propre à l'élève sur sa réflexion lors de la séance. Trace écrite : ***créée par les élèves selon les conclusions du débat.***
4 45 min	**Séance de Littérature Jeunesse :** Le petit tourbillon de colère de Charlotte Demanie & Barbara Brun édité par Gecko	- Compréhension de l'œuvre de littérature jeunesse. - Débat interprétatif autour de la compréhension de l'œuvre. - Prendre la parole devant les autres et écouter un point de vue différent. - Mettre en place les règles d'un débat.	• Lecture à haute voix par l'enseignant de l'œuvre avec les images montrées en support de compréhension. • Questions de compréhension autour de l'œuvre • Débat interprétatif (personnages, leurs buts et rôles dans l'action, relations familiales, reformulation de l'histoire).

Séance	*Thème(s) abordé(s)*	*Objectif(s) de la séance*	*Grandes lignes de la situation d'apprentissage*
5 45 min	**Débat philosophique :** D'où elle vient la colère ? Pour quelles raisons je me mets en colère ?	- Savoir identifier les raisons entrainant cette émotion. - Respecter des consignes simples. - Prendre part à un dialogue argumenté : prendre la parole devant les autres, écouter autrui, respecter l'autre quand il parle, formuler et justifier un point de vue. - Prendre en compte l'avis des autres - Exprimer un accord/un désaccord - Savoir synthétiser les notions abordées.	• Rappel des règles du débat et des notions vues précédemment. • Faire émerger des élèves leurs conceptions initiales. • Problématiser les éléments présentés par les élèves afin de les amener à argumenter et expliquer leur point de vue. Cahier de vie/philosophie : permet de consigner la trace écrite à mémoriser et permet également la trace libre propre à l'élève sur sa réflexion lors de la séance. Trace écrite : ***créée par les élèves selon les conclusions du débat.***
6 45 min	**Débat philosophique :** A quoi ça sert la colère ?	- Répertorier les modalités d'expression de la colère. - Savoir distinguer les modalités d'expression répréhensibles, des modalités d'expression acceptables. - Savoir synthétiser les notions abordées. -	• Rappel des règles du débat et des notions vues précédemment. • Faire émerger des élèves leurs conceptions initiales. • Problématiser les éléments présentés par les élèves afin de les amener à argumenter et expliquer leur point de vue. Cahier de vie/philosophie : permet de consigner la trace écrite à mémoriser et permet également la trace libre propre à l'élève sur sa réflexion lors de la séance. • Trace écrite : ***créée par les élèves selon les conclusions du débat.***
7 45 min	**Débat philosophique :** Comment peut-on faire pour gérer sa colère ?	- Savoir prendre du recul sur une émotion ressentie - Répertorier des moyens d'expression de la colère qui sont acceptables dans la vie en société. - Savoir synthétiser les notions abordées. -	• Rappel des notions émergées lors des séances précédentes • Problématiser les éléments présentés par les élèves afin de les amener à argumenter et expliquer leur point de vue. Cahier de vie/philosophie : permet de consigner la trace écrite à mémoriser et permet également la trace libre propre à l'élève sur sa réflexion lors de la séance. • Trace écrite : ***créée par les élèves selon les conclusions du débat..***
8 30 min	**Recueil des conceptions finales des élèves**	- Savoir restituer les notions abordées et les mettre en pratique concrètement au quotidien.	Distribution du questionnaire final afin de recueillir les conceptions finales des élèves. • Ce questionnaire permettra de mesurer la progression des élèves concernant la gestion de leur colère et les méthodes mises en place pour parvenir à mieux les gérer.
9 30 min	**Auto évaluation des élèves**	- Adopter un regard critique sur son comportement	Distribution du diagramme et explicitation du fonctionnement et des attentes. Légende (choix de couleurs) complétée par les élèves. • Mise en situation – consigne : « pensez à des situations où vous vous mettez en colère ».

Annexe 2 : Questionnaire phase pré- et post-test

Quiz colère-réactions

1. **Qu'est-ce que tu fais quand un élève de ta classe te traite de menteur ?**
   A. Je lui donne un coup de pied.
   B. Je lui demande: "Pourquoi est-ce que tu m'as traité de menteur ?"
   C. Je me mets à pleurer et je vais voir la maitresse en courant.
   D. Autre réponse : …

2. **Ton copain vient de gagner un match de football. Tu aimes aussi jouer au football, mais tu n'as pas été pris dans l'équipe. Tu es encore en colère à cause de ça. Ton copain arrive pour te dire qu'il a gagné. Il est très content et veut parler du match. Qu'est-ce que tu fais ?**
   A. Tu lui dis d'arrêter de t'embêter.
   B. Tu fais semblant de l'écouter, mais tu ne veux pas entendre ce qu'il dit.
   C. Tu l'écoutes. Ce n'est pas sa faute à lui si tu n'as pas été pris dans l'équipe.
   D. Autre réponse : …

3. **Ta maman est fâchée contre toi, mais tu ne sais pas pourquoi. Qu'est-ce que tu fais ?**
   A. Tu sors de la maison et tu vas jouer. « Je reviendrai quand elle sera calmée ! »
   B. Tu essaies de savoir pourquoi elle est en colère.
   C. Tu te mets en colère toi aussi.
   D. Autre réponse : …

4. **En classe, la maitresse pose une question. Tu lèves la main et tu proposes une réponse qui n'est pas exacte et quelques camarades se mettent à rigoler. Qu'est-ce que tu fais ?**
   A. Tu te mets en colère et tu comptes régler ça à la récré ! Ils l'auront bien mérité !
   B. Tu ne dis rien et décide de ne plus répondre aux questions en classe.
   C. Tu te me mets à pleurer.
   D. Autre réponse : …

5. **Un ami t'accuse de lui avoir volé ses livres. Ce n'est pas vrai, mais ton ami est vraiment fâché. Qu'est-ce que tu fais ?**
   A. Tu te bagarres avec lui.
   B. Tu l'insultes.
   C. Tu lui demandes pourquoi il pense que tu lui as volé ses livres et tu lui expliques que tu ne l'as pas fait.
   D. Autre réponse : …

Mon questionnaire de la colère

Je m'appelle :
Ce qui me met le plus en colère, c'est quand…
Quand je suis en colère, je… *(Consigne orale : Comment je me comporte)*
Et quand je me sens comme cela, je… *(Consigne orale : Qu'est ce que je ressens au fond de moi)*

Annexe 3 : Fiche de préparation littéraire – Zékéyé La colère du géant

Séance de Littérature (S2/8)



Zékéyé la colère du géant Hachette Jeunesse (2010)
De Nathalie Dieterlé

Résumé : Tremblements de terre, tempêtes de vent, gigantesques averses ... rien ne va plus au pays Bamiléké.
Tout le monde a peur et ne sait pourquoi le ciel se déchaîne sur le village. Selon Mamie Bambou, le géant des montagnes y serait pour quelque chose ... seul le petit Zékéyé aura le courage de mener l'enquête et d'aller là haut dans les montagnes pour enfin comprendre ce qui se passe. Mais son voyage ne sera pas de tout repos!

Compétences visées	Objectifs	Déroulement des activités
Acquérir une culture littéraire commune Etablir des liens entre les textes lus	• Découverte d'un nouvel album, d'un nouvel auteur • Création d'un réseau d'album ayant pour thématique la colère	Présentation de la 1ère et 4ème de couverture en occultant le titre. Hypothèses faites par les élèves sur l'histoire à découvrir. Lecture du titre et de l'auteur aux élèves. Lecture offerte de l'histoire et présentation des illustrations pendant la lecture.
Repérer dans un texte des informations explicites	• Comprendre l'histoire de l'œuvre présentée. Savoir qui sont les personnages, leurs liens de parenté, où se déroule l'histoire.	Résumé de l'histoire proposé par un élève. **Questions de compréhension : *réponse sur ardoise puis mise en commun*** - Qui sont les personnages de l'histoire *(Zékéyé, le géant, Mamie Bambou (Grand-mère), les villageois, Ititi (sœur), les enfants...) + caractéristiques et les traits de caractère concernant Zékéyé.* - Où se déroule l'histoire ? *En Afrique, au pays Bamiléké, cases.* ***Retour sur les passages clefs de l'histoire et explicitation du vocabulaire difficile.*** Index 1 : Que se passe t'il au début de l'histoire au village ? A quoi est dû cette tempête ? Index 2 : Pourquoi Zékéyé répond t'il à ses amis que « la montagne est agitée » ? *Croyances africaines -> Animisme + les graines magiques.* Index 3 : De quelles manières se comporte le géant lorsqu'il est en colère ? *Il s'énerve, il rugit, il pleure, il saute de rage.* A quels éléments son comportement est-il associé ? *Le vent, la pluie, les tremblements de terre.* Index 4 : Que se passe t'il lorsque le géant n'obtient pas ce qu'il veut ? (tortue) *Il fait un caprice, il s'énerve de plus en plus, et cela prend des proportions démesurées.* Index 5 : Pourquoi le géant répond aux enfants « qu'il ne s'emporte pas » ? *Il n'a pas conscience de son comportement, de sa colère.* Index 6 : Est-ce que le géant prend conscience de son comportement ? *Non, il s'énerve de plus en plus et son comportement est de plus en plus violent.* *La colère entraine la colère.* Index 7 : Pour quelle raison le géant se met-il en colère lorsque les enfants sont dans l'arbre? *Il croit que les enfants se moquent de lui.* **Débat interprétatif** Que pensez-vous de cette histoire ? Quel est le message qu'elle veut transmettre ?
Inférer des informations nouvelles	• Comprendre les métaphores et les sous-entendus de l'histoire. Actions stéréotypées liées à la colère	
Prendre part à un dialogue : prendre la parole devant les autres, écouter autrui, formuler et justifier un point de vue.	• Ecouter et prendre en compte ce qui a été dit • Exprimer et justifier son accord/désaccord. • Emettre un point de vue personnel motivé.	
Raconter, décrire, exposer : Faire un récit structuré et compréhensible de l'histoire racontée, exprimer ses sentiments	• Savoir résumer une histoire qui a été lue. • Savoir identifier l'émotion : la colère et identifier quelques comportements type liés à cette émotion.	

Annexe 4 : Fiche de préparation littéraire – Un petit tourbillon de colère

Séance de Littérature (S4/8)



Un petit tourbillon de colère Gecko Jeunesse -Collection au fil de soi - 2010
De Charlotte Demanie et illustré par Barbara Brun

Résumé : s'agit de l'histoire d'une petite fille absolument détestable. Jamais contente, elle tape du pied pour montrer son mécontentement, et se montre particulièrement cruelle avec son petit frère qu'elle ne supporte pas. Mais un beau jour, sa grand-mère tente de la faire changer en lui faisant boire une potion bien particulière, une potion qui va lui permettre de changer de peau l'espace de quelques instants pour devenir une flûte de bois ou un lama ou même Sandro. Ces expériences lui permettront peut-être de voir le monde autrement…

Compétences visées	Objectifs	Déroulement des activités
Acquérir une culture littéraire commune Etablir des liens entre les textes lus	• Découverte d'un nouvel album, d'un nouvel auteur • Création d'un réseau d'album ayant pour thématique la colère	Lecture du titre et de l'auteur aux élèves puis présentation de la 1ère et 4ème de couverture. Hypothèses faites par les élèves sur l'histoire à découvrir. Lecture offerte de l'histoire et présentation des illustrations pendant la lecture.
Repérer dans un texte des informations explicites	• Comprendre l'histoire de l'œuvre présentée. Savoir qui sont les personnages, leurs liens de parenté, où se déroule l'histoire.	Résumé de l'histoire proposé par un élève. **Questions de compréhension : *réponse sur ardoise puis mise en commun*** - Qui sont les personnages de l'histoire *(Luccia, Sandro, Abuelita, l'arbre, le lama blanc, la petite flute en bois)+ relations de parenté entre les 3 humains.* - Où se déroule l'histoire ? *Amérique du sud – Petit village dans les Andes.* ***Retour sur les passages clefs de l'histoire*** Index 1 : Pourquoi Luccia est-elle comparée à un petit tourbillon de colère ? Explicitation de l'expression « rouge cramoisi » Index 2 : Les parents de Luccia disent d'elle qu'elle est « un petit volcan » et « ils sont *las* de son cinéma ». Pourquoi sa grand mère décide t'elle de réagir selon vous ? Index 3 : Quel pouvoir la potion de la grand mère procure t'il à Luccia. *L'empathie : explicitation par les élèves à la vue de la suite de l'histoire du sentiment d'empathie + aide éventuelle du PE.* Index personnages Que ressent Luccia après chacune de ses transformations ? *Arbre : Bouleversée, remercia d'exister* *Lama : un infini sentiment de liberté (pourquoi colère = emprisonnement)* *Flûte : éclats de rire, chants* *Sandro/dragon : effrayée, minuscule, vague de chagrins, regrets* Que ressent Luccia lorsqu'elle prend conscience de son comportement envers son frère ? *Sentiment de culpabilité* Que se passe t'il à la fin de l'histoire entre Luccia et son frère ? *Pardon, promesses, amour fraternel et partage.* **Débat interprétatif** Que pensez-vous de cette histoire ? Quel est le message qu'elle veut transmettre ?
Inférer des informations nouvelles	• Comprendre les métaphores et les sous-entendus de l'histoire. Actions stéréotypées liées à la colère	
Prendre part à un dialogue : prendre la parole devant les autres, écouter autrui, formuler et justifier un point de vue.	• Ecouter et prendre en compte ce qui a été dit • Exprimer et justifier son accord/désaccord. • Emettre un point de vue personnel motivé.	
Raconter, décrire, exposer : Faire un récit structuré et compréhensible de l'histoire racontée, exprimer ses sentiments	• Savoir résumer une histoire qui a été lue. • Savoir identifier l'émotion : la colère et identifier quelques comportements type liés à cette émotion.	

Annexe 5 : Grille d'évaluation du débat – élève

Question : La colère : Qu'est ce que c'est ?

Date : 06/03/2015

Elève discutant :

Elève observateur :

REACTIONS OBSERVEES					PARTICIPATION DANS LE DEBAT					
Réagit par la violence	Réagit par les insultes	Réagit en se renfermant sur lui même	Réagit en cherchant la discussion	Réagit en s'excusant	Réponse	Pose une question	Apporte une idée nouvelle	S'appuie sur la pensée d'un autre	Donne un exemple	Respecte le tour de parole

Annexe 6 : Grille d'évaluation du débat – Enseignant

Thème : la colère

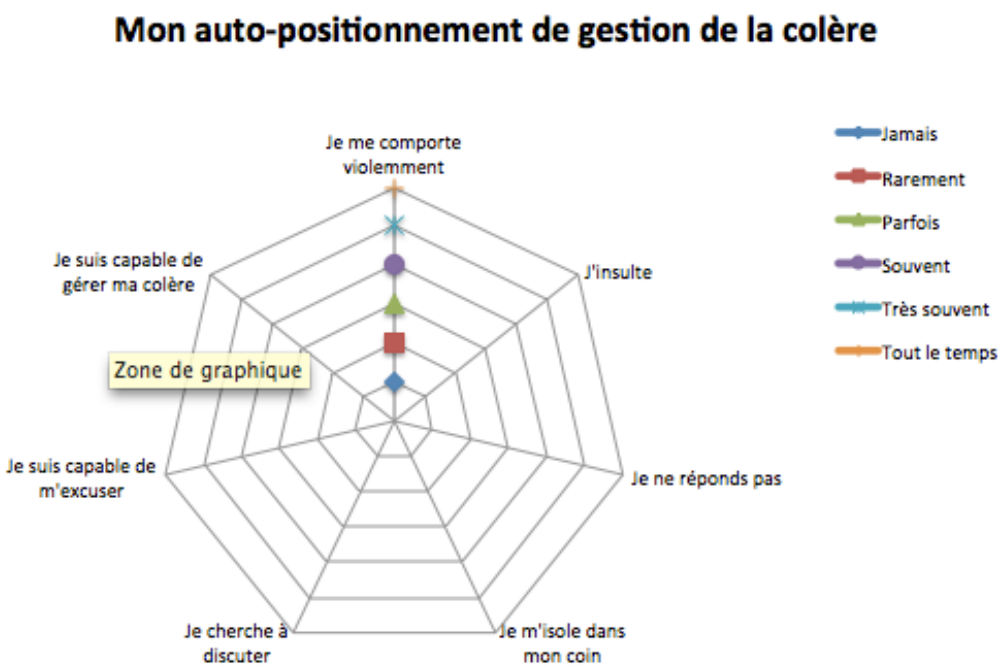
Date : 06/03/2015

Grille d'évaluation débats philosophiques

Séance n° 3 - La colère : Qu'est ce que c'est ?

	Réagit par la violence	Réagit par les insultes	Réagit en se renfermant sur lui même	Réagit en cherchant la discussion	Réagit en s'excusant	Réponse	Pose une question	Apporte une idée nouvelle	S'appuie sur la pensée d'un autre	Donne un exemple	Respecte le tour de parole	Rôle
R												
K												
A												
Z												
L												
O												
M												
D												
Z												
L												
C												
E												
L												
L												
M												
A												
T												
E												
A												
L												
Y												
A												

Annexe 7 : Diagramme d'auto-positionnement des élèves



Lire et philosopher pour mieux comprendre et gérer l'expression de sa colère au cycle 3

Résumé

Parvenir à gérer ses émotions n'est pas chose aisée. C'est cependant une condition essentielle pour s'épanouir personnellement et dans sa vie en société. La connaissance et la maitrise de ses émotions nécessitent donc une prise de conscience et requièrent un réel apprentissage. A travers de nombreuses lectures autour de recherches menées sur les émotions chez l'enfant, sur la place et le rôle de la littérature à l'école et sur l'intérêt de l'utilisation de débats philosophiques à l'école, nous avons mis en place une expérimentation auprès d'une classe multi-niveaux de cycle 3.

Nous avons cherché à savoir dans quelle mesure l'étude d'albums de littérature de jeunesse conduit à mieux gérer ses émotions. Nous avons postulé que l'étude d'œuvres de littérature de jeunesse autour de la colère associée à des débats philosophiques va permettre aux élèves de mieux comprendre les processus liés à la colère et ils sauront dès lors mieux gérer leur émotion. Les travaux menés montrent que cet apprentissage n'est pas forcément évident pour tous les élèves et que les résultats escomptés doivent se mesurer dans le temps. Cependant, un résultat notable a pu être constaté dans l'ambiance de classe et dans les relations inter-élèves au quotidien.

Read and philosophise to understand and deal with of the anger emotion in cycle 3

Summary

Managing ones feelings is not always easy. It is however, essential in order to blossom personally and in society.

The knowledge and control of one's feelings thus requires awareness and must be learnt.

Through reading numerous research papers on children's feelings, on the role of literature at school and on the pros of using philosophical debates at school, we set up an experiment with a multilevel class of cycle 3.

We wanted to know, to what extent, the study of youth literature leads to better managing feelings?

We postulated that the study of texts dealing with anger and associated philosophical debates, would allow pupils to better understand the processes surrounding anger. They would then be better capable of managing their emotions. The results show that this is not necessarily true for all the pupils and that expected results have to be measured over time. However, a noticeable result was observed in the class atmosphere and in the inter-pupil relationships on a daily basis.

Mots-clefs :

Littérature, Cycle 3, émotion, compréhension des émotions, gestion des émotions, album, débat à visée philosophique.